

REPENSAR A FORMAÇÃO DE PROFESSORES... RUMO A UMA EDUCAÇÃO GLOBAL NA AULA DE LÍNGUAS¹

Mónica Lourenço

*Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF),
Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro*

Introdução

A formação de professores, não obstante ser considerada uma prioridade na política educativa europeia, é uma tarefa que se reveste de alguma complexidade, se atendermos às exigências atuais da profissão docente. De facto, num mundo globalizado, caracterizado por crescentes interações sociais, económicas e culturais e por uma evolução tecnológica sem precedentes, espera-se que os professores se mantenham atualizados nas suas áreas de conhecimento, que saibam utilizar as novas tecnologias, que sejam sensíveis a questões culturais e de género, que promovam a igualdade e a justiça social, e que respondam, de forma eficaz, a alunos com dificuldades de aprendizagem ou problemas comportamentais, bem como a alunos com diferentes origens linguísticas e culturais (Darling-Hammond, 2006; Kaur, 2012; Schleicher, 2012).

Face a estas exigências, vários autores (cf. Goodwin, 2012; Quezada, 2012; Townsend, 2011; Wisely et al., 2010; Zeichner, 2010; Zhao, 2010) têm vindo a defender a necessidade de promover uma educação global na formação de professores como uma possibilidade de responder aos desafios atuais e desenvolver competências que permitam a estes profissionais, por um lado, compreender o seu lugar e o seu papel no mundo, e, por outro lado, educar alunos para (com)viverem e agirem num mundo multicultural e em permanentes alterações.

Considerando este contexto e a centralidade da aula de línguas na educação intercultural e para a cidadania (cf. Byram, 2014; Georgiou, 2012; Guilherme, 2007),

¹ Este trabalho foi financiado por uma bolsa de pós-doutoramento da Fundação para a Ciência e Tecnologia (referência SFRH/BPD/94768/2013), comparticipada pelo Fundo Social Europeu e por fundos nacionais do Ministério da Educação e Ciência.

são objetivos deste texto: i) refletir sobre as características de uma educação num/para um mundo globalizado; ii) definir os conceitos, dimensões e finalidades de educação global e de competência global; iii) apresentar propostas pedagógico-didáticas que visem promover a educação global na aula de línguas; e iv) refletir sobre as linhas orientadoras de uma formação docente capaz de educar “worldminded professionals”.

1. Globalização e diversidade(s): que educação?

O mundo em que vivemos é marcado por fenómenos que são genericamente designados por “globalização” e que se caracterizam pela intensificação das interações de nível social, económico e cultural que ocorrem entre os diversos países do mundo, fruto do desenvolvimento tecnológico e das redes de comunicação (Giddens, 2000; Sousa Santos, 2001; Wolton, 2010).

Como consequência destes fenómenos, assistimos, nas últimas décadas, a uma expansão e diversificação das atividades económicas e financeiras, ao avolumar da mobilidade transnacional e a avanços sem precedentes, por exemplo, nas áreas da ciência e da tecnologia.

Todavia, a globalização é um fenómeno multifacetado e complexo. Se, por um lado, estas alterações permitiram o acesso a conhecimento e informação “em tempo real” e facilitaram o contacto com novas realidades, maneiras de ser e de pensar; por outro lado, conduziram ao aumento das taxas de desemprego e das desigualdades entre os chamados “países do Norte” e “países do Sul”, ao agudizar de problemas ambientais (como o aquecimento global e a desflorestação), e à destruição de línguas e culturas locais.

Este contexto de crescente diversidade, mobilidade e interdependência, ao qual se juntaram, mais recentemente, as migrações forçadas e em larga escala de refugiados oriundos de África e do Médio Oriente, exige uma nova geração de indivíduos que sejam capazes de resolver problemas, de respeitar os outros e de participar simultaneamente na vida local, nacional e global.

Urge, portanto, pôr em marcha uma conceção transformativa de educação que seja «o pilar central de cidadãos informados» (Carvalho, 2015, p. 8) e que não vise apenas formar “bons” alunos, mas conferir-lhes «um sentido de cidadania, assente na

humanização das relações em sociedade e na preocupação relativamente ao mundo e ao “Outro”» (ibidem). É neste sentido que se defende a necessidade de promover uma educação global como uma possibilidade de responder aos desafios atuais e dotar os alunos (e os professores) de conhecimentos, capacidades e atitudes essenciais para compreender, viver e agir num mundo globalizado.

2. Educação e competência global: conceitos, princípios e finalidades

2.1. *Evolução histórica do conceito de educação global*

O conceito de educação global conta já com uma vida longa no contexto internacional, sobretudo em países de língua e expressão inglesa (como os Estados Unidos, o Reino Unido, a Austrália ou o Canadá), fazendo parte do discurso educativo desde meados dos anos 60 do século passado (veja-se Tye, 2014, para uma revisão da literatura sobre o tema). Nessa altura, um número crescente de educadores começava a questionar-se sobre a (in)capacidade de a educação ajudar os jovens a compreender o mundo contemporâneo, considerando essencial que os educadores promovessem uma compreensão do binómio local-global (Hicks, 2007).

Segundo Marshall (2014), o modelo de Robert Hanvey sobre uma “educação para uma perspetiva global”, descrito em 1976, marca um momento fulcral na conceptualização desta área de estudo. Hanvey definia este tipo de educação como:

«Learning which enhances the individual's ability to understand his or her condition in the community and the world and improves the ability to make effective judgements. It includes the study of nations, cultures, and civilizations, including our own pluralistic society and the societies of other peoples, with a focus on understanding how these are all interconnected and how they change, and on the individual's responsibility in this process. It provides the individual with a realistic perspective on world issues, problems and prospects, and an awareness of the relationships between an individual's enlightened self-interest and the concerns of people elsewhere in the world» (Hanvey, 1976 apud Marshall, 2014, p. 122).

De acordo com esta definição, a educação global teria como principais características o conhecimento (realista) de outras nações, culturas e civilizações, a compreensão da interdependência entre os povos, e a capacidade para analisar as situações de forma crítica e responsável.

Quinze anos mais tarde, num relatório intitulado *Global Education: From Thought to Action*, o conceito de educação global ganha autonomia no contexto norte-americano, surgindo associado não apenas ao conhecimento dos problemas e questões que ultrapassam as fronteiras nacionais dos países (ecoando Hanvey), mas também ao reconhecimento de outras perspetivas, o “colocar-se no lugar do outro”, compreendendo que, apesar de indivíduos e grupos terem visões diferentes do mundo, têm necessidades comuns:

«Global education involves learning about those problems and issues that cut across national boundaries, and about the interconnectedness of systems – ecological, cultural, economic, political, and technological. Global education involves perspective taking – seeing things through the eyes and minds of others – and it means the realization that while individuals and groups may view life differently, they also have common needs and wants» (Tye, 1991 apud Tye, 2014, p. 856).

Neste relatório começa também a desenhar-se um elemento fundamental na educação global relacionado com a ação do indivíduo e com o seu compromisso por um mundo melhor, que ganha uma nova dimensão com a entrada no novo milénio e com as mudanças operadas pelos desenvolvimentos tecnológicos e das redes de comunicação.

Em 2002, a educação global começa a surgir com algum destaque no contexto europeu. Nesse ano, no seguimento de um congresso realizado em Maastricht, reunindo representantes de governos, autoridades regionais e locais, bem como organizações da sociedade civil de países membros do Conselho da Europa, é redigida e assinada a *Maastricht Global Education Declaration*. O objetivo desta declaração era aumentar o nível de compromisso dos estados-membros e do público em geral com a educação global, entendida como uma necessidade e como um direito, e contribuir para o cumprimento dos *Objetivos de Desenvolvimento do Milénio* das Nações Unidas (2000).

A definição constante deste documento esclarecia a natureza “inclusiva” desta perspetiva educativa e apresentava algumas novidades no foco e no tom:

«Global Education is education that opens people’s eyes and minds to the realities of the world, and awakens them to bring about a world of greater justice, equity and human rights for all. Global Education is understood to encompass Development Education, Human Rights Education, Education for Sustainability, Education for Peace and Conflict» (Conselho da Europa, 2002, p. 66).

A educação global é, então, percebida como um conceito abrangente, abrangendo outros conceitos com alguma relevância no contexto educativo (tais como a educação para a sustentabilidade, a educação para a paz ou para os direitos humanos). Este tipo de educação envolve não apenas fatores cognitivos, relacionados com o conhecimento e a compreensão de questões globais, mas também fatores afetivos e atitudinais, centrados no respeito pelo Outro e pelo mundo, com a finalidade de promover uma real participação dos indivíduos em prol de sociedades com mais justiça, igualdade e direitos humanos.

É este o sentido e o foco das definições atuais. Num livro intitulado *Global Learning and Education: Key Concepts and Effective Practice*, Peterson e Warwick defendem que no coração da educação global estão conceitos como participação na construção de um futuro melhor, predisposição para agir, responsabilidade, respeito e valorização da diversidade:

«Enabling young people to participate in shaping a better shared future for the world is at the heart of global education. [...] Global Education promotes open-mindedness leading to a new thinking about the world and a predisposition to take action for change. Students learn to take responsibility for their actions, respect and value diversity and see themselves as global citizens who can contribute to a more peaceful, just and sustainable world» (Peterson & Warwick, 2015, p. 18).

Todas estas definições parecem destacar quatro temas centrais relativamente ao que implica ensinar/aprender de acordo com uma perspetiva de educação global:

- (1) Conhecimento de problemas/questões globais;
- (2) Compreensão da interdependência que caracteriza o mundo globalizado;
- (3) Reconhecimento de outras perspetivas;
- (4) Preparação de cidadãos ativos na busca de soluções para um mundo melhor e mais justo.

Tendo em conta estes temas e visando a construção de uma ferramenta comum, capaz de ajudar os educadores² a compreenderem e implementarem iniciativas bem-sucedidas no âmbito da educação global, o Centro Norte-Sul do Conselho da Europa publicou, em 2010, o *Guia Prático para a Educação Global*. Para

² Utilizamos a designação “educador” de uma forma abrangente, que inclui os educadores de infância, os professores de outros níveis de ensino e educadores em contextos não-formais.

além da sugestão de práticas, recursos e critérios de avaliação, este guia apresenta uma definição do conceito que nos parece útil como síntese final desta resenha história:

«A educação global é uma perspectiva educativa que decorre da constatação de que os povos contemporâneos vivem e interagem num mundo cada vez mais globalizado. Este facto faz com que seja crucial dar aos aprendentes oportunidade e competências para reflectirem e partilharem os seus próprios pontos de vista e papéis numa sociedade global e interligada, bem como compreenderem e discutirem as relações complexas entre questões sociais, ecológicas, políticas e económicas que a todos dizem respeito, permitindo-lhes descobrir novas formas de pensar e de agir» (Conselho da Europa, 2010, p. 10).

Esta definição torna claro que a educação global não pode ser vista em termos puramente mercantis ou instrumentais, visando o desenvolvimento de competências que permitam aos indivíduos tornarem-se consumidores e trabalhadores eficientes na economia global; mas sim, enquanto aprendizagem transformativa, capaz de dotar os aprendentes de conhecimentos, capacidades e atitudes que lhes permitam enfrentar os problemas globais como cidadãos do mundo. Assim, importa considerar quais podem ser as características de indivíduos globalmente competentes.

2.2. Características de um indivíduo globalmente competente

O conceito de competência global tem vindo a ser estudado por vários autores nos anos mais recentes. Mansilla e Jackson são dois investigadores que trabalham no contexto australiano e que têm publicado extensivamente nesta área. Na obra *Educating for Global Competence: Preparing our Youth to Engage the World* (2011), os autores definem competência global como «the capacity and disposition to understand and act on issues of global significance» (Mansilla & Jackson, 2011, p. xiii), considerando que um indivíduo globalmente competente é alguém que:

- (1) *Investiga o mundo* para além das suas fronteiras imediatas, enquadrando problemas significativos e conduzindo investigação sólida e apropriada;
- (2) *Reconhece várias perspetivas*, as suas e as de outros, articulando e explicando essas mesmas perspetivas, de forma consciente e respeitosa;
- (3) *Comunica os seus pontos de vista*, de forma clara e eficaz, a públicos diversos, estabelecendo pontes entre barreiras linguísticas, culturais, geográficas e ideológicas;
- (4) *Atua e participa de forma crítica na sociedade*, consciente do seu papel no mundo.

Com o objetivo de auxiliar os educadores a trabalharem na promoção de uma educação para a cidadania global, a Oxfam do Reino Unido, uma ONG preocupada com as questões da pobreza, construiu um guião que identifica os conhecimentos, capacidades, atitudes e valores a desenvolver pelos aprendentes (Figura 1).

Knowledge and understanding	Skills	Values and attitudes
Social justice and equity	Critical and creative thinking	Sense of identity and self-esteem
Identity and diversity	Empathy	Commitment to social justice and equity
Globalisation and interdependence	Self-awareness and reflection	Respect for people and human rights
Sustainable development	Communication	Value diversity
Peace and conflict	Cooperation and conflict resolution	Concern for the environment and commitment to sustainable development
Human rights	Ability to manage complexity and uncertainty	Commitment to participation and inclusion
Power and governance	Informed and reflective action	Belief that people can bring about change

Figura 1 – Conhecimentos, capacidades e atitudes para uma cidadania global (Oxfam, 2015a, p. 8).

No que se refere aos conhecimentos, um indivíduo globalmente competente (ou “cidadão global”, na aceção da Oxfam) é alguém que conhece e compreende as seguintes questões globais:

- (1) *Justiça social e equidade*: conhecimento de situações de desigualdade e discriminação e compreensão do seu impacto na vida das pessoas e dos grupos;
- (2) *Identidade e diversidade*: conhecimento da sua cultura e da de outros e compreensão de que os seres humanos têm necessidades comuns, mas formas diferentes de as suprir;
- (3) *Interdependência e globalização*: conhecimento e compreensão das relações complexas que se estabelecem entre as pessoas a nível social, económico e político;
- (4) *Desenvolvimento sustentável*: compreensão da forma como podemos satisfazer as nossas necessidades sem diminuir a qualidade do meio ambiente e sem reduzir a capacidade de as gerações futuras satisfazerem as suas necessidades;

- (5) *Construção da paz e resolução de conflitos*: compreensão da importância de construir e manter relações positivas com os outros, assentes na confiança, bem como das possibilidades de evitar conflitos e de os resolver de forma pacífica;
- (6) *Direitos humanos*: compreensão da importância de lutarmos pelos nossos direitos e da responsabilidade de respeitarmos os direitos dos outros;
- (7) *Poder e governança*: conhecimento das forças políticas, económicas e sociais que governam o mundo (sindicatos, movimentos sociais, organizações...) e das relações de poder que se estabelecem entre indivíduos e grupos de indivíduos.

Num processo de aprendizagem de educação global, alunos e educadores aprofundam as raízes e causas destas questões globais, exploram acontecimentos e a sua evolução, estabelecendo pontes entre os contextos macro e micro. Simultaneamente, partilham ideias acerca das soluções possíveis, num exercício dinâmico de observação, análise e reflexão, que cria uma nova espiral de conhecimentos e interesses.

Este processo favorece o desenvolvimento de um conjunto de capacidades, nomeadamente de pensamento crítico e criatividade, de empatia e compreensão de outros pontos de vista, de consciencialização e reflexão, de comunicação, de cooperação, de resolução de conflitos, de saber lidar com a incerteza e com a complexidade, e de agir de forma refletida e informada.

Com base no conhecimento e compreensão das questões globais e num conjunto de capacidades relevantes, os indivíduos constroem atitudes enquadráveis numa cidadania global responsável, ao nível individual e coletivo. Estas atitudes e valores poderão incluir: um sentido de identidade e de autoestima, acreditando no seu próprio valor no meio social, cultural e familiar; um compromisso com a justiça social e com a equidade; o respeito pelas pessoas e pelos direitos humanos; a valorização da diversidade; a preocupação ambiental e o compromisso com um desenvolvimento sustentável; o compromisso com a participação e com a inclusão; e a crença na possibilidade de mudança.

O desenvolvimento destes conhecimentos, capacidades e atitudes decorre de forma evolutiva e gradual ao longo da vida de um indivíduo, atendendo ao seu desenvolvimento cognitivo e social, bem como às suas áreas de interesse. A título de exemplo, atente-se no Quadro I, elaborado pela Oxfam (2015a), que indica as capacidades a desenvolver, em contexto formal, no âmbito do pensamento crítico e criativo, da empatia, da consciencialização e reflexão, e da comunicação, para diferentes faixas etárias, que vão desde os 3 aos 19 anos de idade.

Este quadro, para além de orientar o educador na definição dos objetivos para as suas aulas, indica que a educação global deve ser trabalhada de forma sistemática e gradual ao longo do percurso escolar. O quadro evidencia também que as questões globais não são demasiado complexas para serem trabalhadas com crianças pequenas, sendo possível incluir uma perspetiva de educação global nos *curricula* desde o jardim de infância. Trata-se de educar as crianças através de pequenos passos, ensinando-as a ouvir os outros, a colocar questões, a reconhecer as consequências das suas ações e a estarem atentas aos sentimentos e necessidades de outros, capacidades que estão, aliás, em consonância com as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva et al., 2016).

Na secção seguinte apresentamos algumas possibilidades de pôr em prática os princípios de uma educação global em propostas pedagógico-didáticas para diferentes públicos e que procuraram ter em conta os conhecimentos, capacidades e atitudes definidos pela Oxfam.

Quadro I – Exemplo de capacidades a desenvolver pelos aprendentes de acordo com a sua faixa etária (Oxfam, 2015a, p. 18).

OXFAM'S CURRICULUM FOR GLOBAL CITIZENSHIP SKILLS						
	Ages 3 – 5	Ages 5 – 7	Ages 7 – 11	Ages 11 – 14	Ages 14 – 16	Ages 16 – 19
Critical and creative thinking	<ul style="list-style-type: none"> ask questions suggest a way to solve a problem wonder about ideas 	<ul style="list-style-type: none"> ask relevant questions consider merits of different viewpoints use different approaches to solve problems 	<ul style="list-style-type: none"> begin to identify bias and opinion give evidence for an argument, assess different viewpoints and present counter-arguments imagine alternative possibilities and suggest new ideas to solve problems 	<ul style="list-style-type: none"> evaluate media and other sources for bias, stereotypes and range of voices and a perspectives analyse own and others' assumptions about people and issues keep mind open to new ideas 	<ul style="list-style-type: none"> evaluate and synthesise a range of perspectives, arguments and evidence about issues and begin to analyse use of statistics identify implicit values and assumptions make connections between ideas and information 	<ul style="list-style-type: none"> evaluate different approaches to tackling global challenges assess how power affects views, voice, decision-making, governance and construction of knowledge synthesise ideas and engage in development of new solutions to local and global issues
Empathy	<ul style="list-style-type: none"> show sensitivity to people's feelings and needs 	<ul style="list-style-type: none"> show awareness of, and concern for, people's feelings show interest in, and concern for, others outside immediate circle and in contexts different to own 	<ul style="list-style-type: none"> adapt behaviour to take into account feelings of others empathise with people in local and more distant contexts understand impacts of prejudice and discrimination 	<ul style="list-style-type: none"> discern how people are feeling through their words, body language, gestures and tone recognise how different backgrounds, beliefs and personalities affect behaviour and world views 	<ul style="list-style-type: none"> listen empathically to others view the world and local-global issues from a wide range of perspectives 	<ul style="list-style-type: none"> understand how people's social and economic circumstances can shape the way they view situations and make choices understand complexity of motivations of a wide range of actors in given situations
Self-awareness and reflection	<ul style="list-style-type: none"> recognise, name and deal with feelings in a positive way notice some effects of own actions on others identify how people are feeling [e.g. happy, sad, worried] 	<ul style="list-style-type: none"> recognise effects of own behaviour on others and use this to help make choices identify matters that are important to self and others learn from mistakes and use feedback 	<ul style="list-style-type: none"> identify connections between personal decisions and issues affecting people locally and globally explore reasons for negative feelings towards others and in new or difficult situations 	<ul style="list-style-type: none"> recognise personal strengths and weaknesses evaluate ways in which own emotions, words and behaviour can affect people both locally and globally 	<ul style="list-style-type: none"> show awareness of cultural lenses through which one views the world and recognise the limitations of own perspective evaluate experiences, learning and feedback and use it to inform future learning, thinking and action 	<ul style="list-style-type: none"> analyse, clarify and challenge own values and how they influence choices and lifestyle analyse how our minds are conditioned by social, cultural and historical contexts and how this affects our thinking about issues articulate a personal understanding of what it means to be a global citizen
Communication	<ul style="list-style-type: none"> listen to others take turns to express a view 	<ul style="list-style-type: none"> participate in discussions about issues that affect self, others and the wider world state opinions and start to give reasons for these listen carefully to others 	<ul style="list-style-type: none"> listen attentively, question and respond to others express own views and ideas on issues clearly, using a range of appropriate methods give reasons, evidence and examples in support of an opinion 	<ul style="list-style-type: none"> communicate effectively through a range of media about issues to suit subject, audience and purpose use active listening skills adapt behaviour to new cultural environments 	<ul style="list-style-type: none"> argue rationally and persuasively about global issues analyse impact of manner, medium and content of communications on different groups 	<ul style="list-style-type: none"> listen to, reflect on and evaluate another person's point of view and respond appropriately identify and address challenges of intercultural communication

3. Propostas pedagógico-didáticas na aula de línguas

A inclusão de uma perspectiva de educação global no trabalho diário do educador não deve significar uma alteração profunda do currículo, mas sim uma nova visão que perpassa a forma como este considera os conteúdos a trabalhar, os objetivos a atingir, a metodologia a utilizar, as atividades a propor e os instrumentos e parâmetros a ter em conta na avaliação dos alunos. Como é referido no guião da Oxfam, «it involves thinking big but starting with small, manageable steps» (2015a, p. 14).

Para o Conselho da Europa (2010), existem três abordagens metodológicas centrais em educação global:

- (1) A aprendizagem baseada na cooperação
- (2) A aprendizagem baseada no diálogo
- (3) A aprendizagem baseada na problematização

A aprendizagem cooperativa centra-se na interdependência positiva entre os membros do grupo, que ganham quando trabalham em conjunto. Este método permite a aprendizagem através da interação, desenvolve as competências de comunicação dos alunos e reforça a sua autoestima.

A mesma linha é seguida pela aprendizagem baseada no diálogo, que proporciona a troca de ideias, estimulando as interações orais entre os participantes. A sala de aula torna-se, deste modo, um espaço amigável e democrático, favorecendo a reflexão e a apresentação de propostas, mesmo que sejam opostas ou diferentes. Para além de desenvolver as capacidades de comunicação dos aprendentes, este método promove a compreensão de diferentes questões e pontos de vista.

A aprendizagem baseada na problematização, por seu lado, encoraja os aprendentes a colocarem e a responderem a questões, dando largas à sua curiosidade natural sobre assuntos ou acontecimentos específicos. Nesse sentido, o educador poderá proporcionar oportunidades para uma apreciação realista e informada dos assuntos contemporâneos do nosso mundo. Ao mesmo tempo, poderá promover a realização de discussões criativas e racionais sobre visões diversificadas e alternativas de futuro.

A Oxfam (2015b) apresenta um modelo visual útil de suporte à metodologia baseada na problematização, como forma possível de estruturar a análise de um problema global (Figura 2). Os alunos começam por desenhar, no quadro ou numa folha, uma árvore de frutos, colocando no tronco o problema global a analisar. Depois pensam nas causas desse problema e escrevem-nas nas raízes da árvore. Nos ramos da árvore escrevem as consequências ou efeitos desse problema e nos frutos as soluções possíveis. Esta atividade pode ser levada a cabo quer antes de os alunos investigarem uma determinada questão, num exercício de *brainstorming* do que já sabem, quer no final, como forma de apresentarem os resultados do seu trabalho.

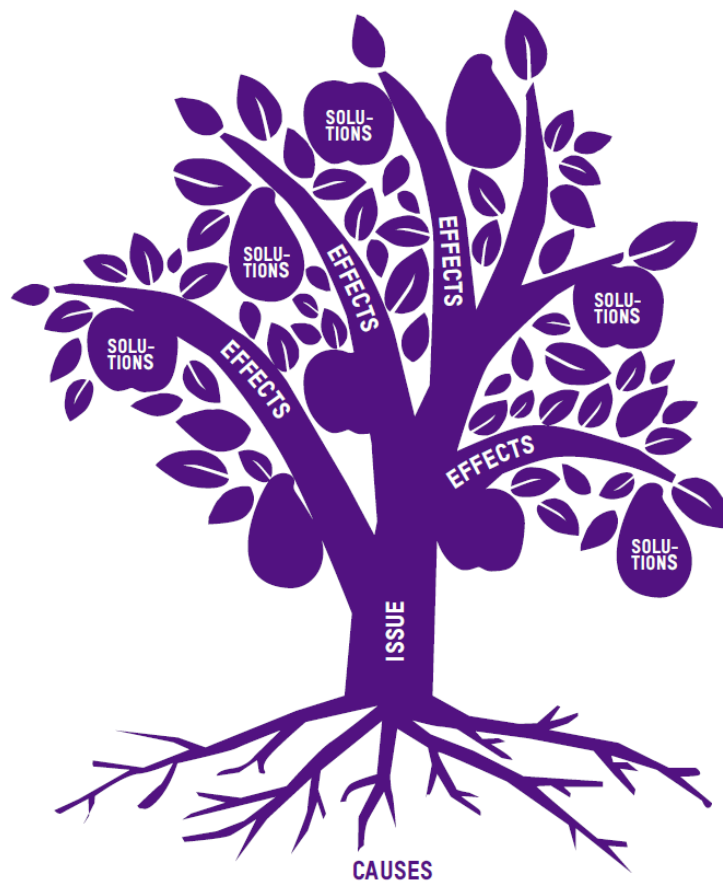


Figura 2 – A árvore dos problemas (Oxfam, 2015b, p. 13).

Em linha com estes métodos, entre as práticas recomendadas no âmbito da educação global salienta-se a pedagogia por projeto, que incentiva o trabalho em torno de um tema global comum. Este tipo de trabalho pode incidir num estudo de campo na comunidade local ou então resultar de uma parceria com instituições internacionais. O

trabalho resultante pode ser apresentado e discutido em sala de aula e partilhado, através de uma exposição, com a comunidade.³

Outras atividades possíveis passam pela realização de debates, organizados a nível local ou nacional, como forma de consciencializar os aprendentes acerca das questões globais contemporâneas; a construção de *blogs* sobre um determinado tema; as dramatizações (*role-plays*) ou jogos de simulação, adequados a todas as idades e meios excelentes para promover a empatia dos alunos e favorecer a descoberta de outras perspetivas e mundivisões; as atividades desportivas, estimuladoras das relações interpessoais e promotoras da coesão e do respeito mútuo; ou o serviço comunitário voluntário, que alimenta a responsabilidade social e o compromisso face à realidade mais próxima (cf. Unesco, 2015).

É necessário realçar que, nestas atividades, o papel do educador é o de facilitador que apoia os alunos na análise de evidências, na negociação, na tomada de decisões informadas, na resolução de problemas e no trabalho autónomo e colaborativo. A educação global é, então, uma educação centrada no aluno, entendido como participante ativo no seu processo de aprendizagem.

Em suma, o trabalho com a educação global pode assentar em atividades e práticas diversas, atrativas, participativas, criativas, flexíveis e reflexivas que envolvam todos os aprendentes, respeitando os seus desejos, personalidade, vida, *background* cultural e dignidade, levando-os a considerar o seu papel e o seu lugar no mundo (Conselho da Europa, 2010; O’Laughlin & Wegimot, 2002). Tudo isto está em sintonia com os movimentos contemporâneos a favor da inovação curricular em diversos países que encorajam a adoção de uma perspetiva mais flexível e aberta, através da introdução de novos conteúdos e da utilização de métodos ativos, orientados para a realização de tarefas (ver, entre outros, Conselho da Europa, 2001).

Atendendo a estas características, a educação em línguas, em geral, e a aula de línguas, em particular, podem ser meios e espaços privilegiados para levar a cabo uma educação global (Carvalho, 2015). De facto, as línguas são lugares de aprendizagem de

³ A Semana da Educação Global (*Global Education Week*), um evento anual coordenado pelo Centro Norte-Sul do Conselho da Europa, oferece uma excelente oportunidade para a concretização ou divulgação deste tipo de projetos (veja-se o website <<http://nscglobaleducation.org/index.php/ge-week>>).

si e do Outro e não meros instrumentos de comunicação, desempenhando um papel cada vez mais importante no mundo globalizado. As línguas propiciam oportunidades de interação com o mundo social (científico, tecnológico, humano...), o que permite ao indivíduo contactar com outras civilizações e culturas, (re)definir a sua identidade, ultrapassando as barreiras da divisão e do conflito (Della Chiesa, Scott, & Hinton, 2012; Tochon, 2009).

Portanto, a educação em línguas pode contribuir para a educação de “cidadãos cosmopolitas responsáveis” (Guilherme, 2007), apelando ao desenvolvimento de conhecimentos (gerais, acerca do mundo, e socioculturais, acerca das sociedades onde a língua-alvo é falada), bem como de capacidades e atitudes que permitem ao aluno interagir com os outros, demonstrando abertura e respeito pelos seus valores e práticas.

De acordo com a Oxfam (2015a), através das línguas é possível trabalhar a educação global explorando questões de identidade e diversidade, refletindo sobre semelhanças e diferenças entre pessoas, locais, culturas e línguas; desenvolvendo uma consciência sobre a interdependência global, em que as línguas se desenvolvem e se influenciam mutuamente; explorando questões globais através do desenvolvimento de capacidades de comunicação oral e escrita; ou explorando outros contextos onde se falam essas línguas (por exemplo, o espanhol na América Latina, o inglês na África do Sul, ou o francês nas Caraíbas).

Nesse sentido, apresentamos três propostas pedagógico-didáticas para as aulas de línguas que levam os alunos a explorar o seu mundo próximo e longínquo, a estabelecer conexões, a colocar questões, a conhecer e a ponderar outros pontos de vista, e a responder aos problemas através de ações concretas.

3.1. “De onde vem o meu pequeno-almoço?”: uma proposta para os primeiros anos de escolaridade

“Before you finish eating breakfast this morning, you’ve depended on more than half the world.” Martin Luther King

Esta proposta tem como ponto de partida o livro infantil *The world came to my place today*, da autoria de Jo Readman e com ilustrações de Ley Honor Roberts (2002).

Esta é a história de George, um menino que se vê obrigado a ficar em casa porque a sua irmã está doente com varicela. Como George começa a ficar impaciente, por não poder sair, o seu avô decide trazer o mundo até ele. Assim, George, acompanhado pelo seu avô e pela sua irmã, inicia, uma viagem “virtual” pelo mundo, descobrindo a origem dos alimentos e dos objetos de uso quotidiano.

A proposta que aqui apresentamos pode ser desenvolvida com crianças do ensino pré-escolar ou do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito da sensibilização à diversidade linguística e cultural⁴ ou da aprendizagem de línguas, com o objetivo de desenvolver o conhecimento e a compreensão das crianças sobre a interdependência à escala global. A proposta tem ainda como objetivos mais específicos desenvolver conhecimentos sobre o comércio alimentar, nomeadamente, sobre a origem dos alimentos e sobre os processos envolvidos no seu transporte, e promover um sentido de responsabilidade pelo ambiente.

A sessão (ou conjunto de sessões) começa com um diálogo entre o educador e as crianças sobre o que comem ao pequeno-almoço, e com a introdução de algum vocabulário relacionado com este tema na(s) língua(s) a trabalhar. Segue-se uma atividade individual de expressão plástica e treino da motricidade fina, em que as crianças procuram em revistas de supermercados os alimentos que costumam comer ao pequeno-almoço, cortam-nos e colam-nos em tabuleiros.

Após esta atividade, as crianças, em conjunto, identificam os alimentos comuns ao grupo, escrevendo ou copiando os seus nomes em Português e em outras línguas. Depois, pesquisam, em grupos mais pequenos, a origem de um ou dois destes alimentos, utilizando a internet ou outras fontes, com a ajuda do educador ou dos pais. De volta ao grande grupo, as crianças partilham os seus conhecimentos e colam os alimentos pelos quais ficaram responsáveis num mapa-mundo, no respetivo local de origem.

O educador coloca um alfinete nesses locais e outro na cidade onde vivem as crianças e com um fio une esses dois pontos. Esta atividade permite que as crianças

⁴ A sensibilização à diversidade linguística e cultural é uma abordagem didática que visa promover o contacto com um número diversificado de línguas e de variedades linguísticas que a escola não tem por obrigação ensinar, com o intuito de despertar para o mundo das línguas e culturas, motivar para a aprendizagem e promover o desenvolvimento de competências de ordem metalinguística, metacomunicativa e cognitiva (cf. Candelier et al., 2004, 2007; Lourenço, 2013).

visualizem a distância que medeia entre o local onde vivem e o local de origem dos alimentos. As crianças mais velhas podem marcar essa distância em quilómetros e colocar numa tabela o nome dos alimentos e a distância que os separa do seu país, o que permite uma comparação entre os alimentos que demoram mais ou menos tempo a chegar até às suas mesas.

O educador pode ainda introduzir algum vocabulário relacionado com os meios de transporte que são utilizados para trazer esses alimentos até ao nosso país e dialogar com as crianças acerca do seu impacto no meio ambiente. As crianças compreendem, então, que os alimentos que têm origem em pontos do globo que ficam mais longe de nós acarretam mais custos e conduzem a uma maior poluição do meio ambiente e pensam em soluções alternativas e mais sustentáveis. Estas soluções podem passar pelo consumo responsável, optando por comprar alimentos que sejam produzidos em Portugal, nomeadamente no comércio tradicional.

Como atividade de extensão, as crianças, em grupos, realizam um trabalho de projeto sobre o que outras crianças, em diferentes partes do mundo, comem ao pequeno-almoço. Esse trabalho deve procurar ir mais além de uma comparação estereotipada, podendo focar-se sobre aquilo que une crianças em vários locais e sobre a alimentação saudável.

3.2. “O que é o comércio justo?": Uma proposta para o 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico

“There is enough in the world for everyone’s need, but not for everyone’s greed.”
Mahatma Gandhi

O comércio justo parece ser, à primeira vista, um tema complexo para ser trabalhado com crianças. Todavia, com base na dramatização e no jogo simulado, é possível não só desenvolver conhecimentos sobre esta questão global, junto das crianças do 1.º e do 2.º ciclos, mas também promover a empatia sobre as necessidades e problemas dos outros, desenvolvendo um sentido de (co)responsabilidade pela sustentabilidade do planeta Terra.

O conjunto de sessões que aqui se propõe pode ser realizado na aula de inglês ou de espanhol e começa com uma questão “De onde vem o chocolate?” Apesar de este ser um alimento de que grande parte das crianças gosta, é comum que estas

desconheçam a sua origem e até o aspeto do grão de cacau. O professor pode, então, propor uma atividade de pesquisa em que as crianças procuram dar resposta à questão e identificam os locais onde se cultiva o chocolate.

Após a partilha das descobertas das crianças, o educador mostra um excerto do documentário *The Dark Side of Chocolate* (2010) sobre os processos de produção do chocolate e as condições de vida dos agricultores. Neste vídeo, as crianças podem ver que alguns destes trabalhadores são crianças como elas, que não recebem o devido salário e que nunca provaram chocolate nas suas vidas.

Após uma discussão sobre o que viram no vídeo, as crianças realizam uma atividade de dramatização ou jogo simulado intitulada “Se eu fosse um agricultor de cacau na República Dominicana...”, na qual assumem a função de agricultores ou compradores de chocolate (cf. Quadro 2). O educador esclarece as regras do jogo e explica o que são associações de comércio justo, como a *Fair Trade*, e de que forma é que estas têm vindo a proteger os agricultores e a garantir a sustentabilidade das produções de cacau.

No final da atividade, as crianças refletem, oralmente e depois por escrito, sobre a forma como se sentiram após a dramatização e sobre o que aprenderam nestas sessões.

Quadro 2 – Se eu fosse um agricultor de cacau na República Dominicana...

Jogadores: cada equipa deverá ter quatro jogadores. Um dos jogadores será o agricultor e os outros três serão os compradores. Um dos compradores pertence a uma associação de comércio justo.

Recursos: folhas de papel em branco (para desenhar os grãos), folhas para registar a transação, cartões com mensagens (exemplos: «O tempo está bom, podes vender mais 40 grãos» ou «Algumas árvores tiveram uma praga, retira $\frac{1}{4}$ dos grãos de colheste»), moedas e notas em cartão (peso dominicano).

Passo 1. Num minuto, os agricultores desenharam o maior número de grãos que conseguirem numa folha.

Passo 2. Os agricultores contam os grãos que desenharam e tiram um dos cartões com mensagens à sorte, para saberem qual é a totalidade de grãos que vão vender.

Passo 3. Os agricultores vendem os grãos aos compradores. Um dos compradores trata mal o agricultor e dá apenas 1 peso por cada grão; o outro comprador dá 2 pesos ao agricultor, com simpatia; o terceiro comprador, da associação Fair Trade, dá 3 pesos ao agricultor e informa-o sobre como pode ter uma produção mais sustentável.

Passo 4. No final, os agricultores fazem contas para saber qual foi o seu lucro.

“Malala e o direito à educação”: Uma proposta para o 3.º Ciclo do Ensino Básico e para o Ensino Secundário

“Peace does not mean just putting an end to violence or to war, but to all other factors that threaten peace, such as discrimination, such as inequality, poverty.”
Aung San Suu Kyi

Esta proposta é uma adaptação de uma sessão de intervenção do estudo conducente ao grau de mestre de Elisa Andreia de Carvalho (2015). O estudo, desenvolvido com alunos do 11.º ano, procurou responder à seguinte questão de investigação “Como podemos desenvolver a competência global dos alunos portugueses do ensino secundário na aula de língua inglesa?” e contou com vários instrumentos de recolha de dados, desde questionários, observação com gravação vídeo, entrevistas e análise documental.

Na fase de intervenção do projeto, a investigadora levou a cabo quatro sessões, correspondentes a quatro aulas, que se centraram nos domínios que caracterizam um indivíduo globalmente competente, ou seja, investigar o mundo, reconhecer perspetivas, comunicar ideias e agir, participando de forma crítica na sociedade (Mansilla & Jackson, 2011). A proposta que se apresenta baseia-se nas atividades levadas a cabo na terceira sessão que visava desenvolver as capacidades dos alunos para comunicarem eficazmente o seu ponto de vista em língua inglesa, utilizando argumentos sustentados, e fomentar uma atitude de comprometimento ativo por um mundo mais justo, através da compreensão do impacto da educação na vida pessoal e profissional das mulheres e das sociedades.

A sessão inicia-se com o visionamento de um capítulo do documentário *Girl Rising* (2013) que segue a vida de nove meninas, em vários pontos do globo, na sua luta pelo direito à educação.⁵ Num desses capítulos acompanhamos Suma, uma menina nepalesa que foi vendida pelos seus pais aos seis anos para servir como *kamlari* (empregada doméstica) em casa de uma família abastada. Um dia, numa das casas onde servia, Suma conhece um professor que a convida a frequentar aulas noturnas. Essas aulas inspiram Suma a ser professora e a lutar pela libertação de outras crianças *kamlari*.

Depois de analisarem o vídeo, com recurso a questões de interpretação, os alunos realizam uma atividade de contraste em que, num círculo de um diagrama de Venn, colocam os interesses e experiências de vida Suma e, no outro círculo, colocam os seus interesses e experiências. Na interseção dos dois círculos, escrevem os interesses e experiências partilhados (cf. Figura 3).

Após a análise das semelhanças e diferenças e dos fatores contextuais que permitiram a concretização das suas ambições e das de Suma, o educador propõe a leitura de um excerto do discurso de Malala Youzafzai na ONU.⁶ Na análise do discurso, os alunos discutem não apenas aspetos de conteúdo, com destaque para a célebre frase “*One child, one teacher, one pen and one book can change the world*”, mas também aspetos formais, procurando as características que identificam um texto argumentativo.

Como atividade final, os alunos redigem um discurso sobre o direito à educação para ser proferido em público.

⁵ O documentário *Girl Rising* pode ser encomendado, gratuitamente, através do website da iEARN - International Education and Resource Network (<<https://iearn.org/cc/space-2/group-315>>). Neste website é ainda possível encontrar propostas de atividades para realizar com os alunos.

⁶ O discurso está disponível no website <<https://secure.aworldatschool.org/page/content/the-text-of-malala-yousafzais-speech-at-the-united-nations/>>.

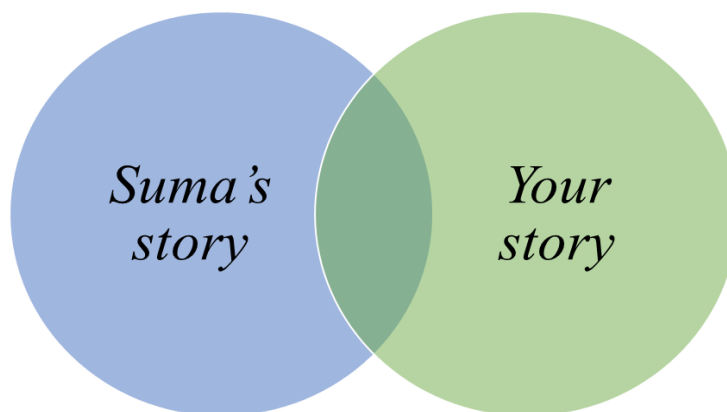


Figura 3 – O que une e separa a tua vida da de Suma?

De forma a desenvolver estas propostas, é fundamental que os professores sejam, eles próprios, cidadãos globalmente competentes e saibam proporcionar experiências transformativas no âmbito de uma educação global. Assim, importa refletir sobre as linhas orientadoras para a formação inicial e contínua.

4. Linhas orientadoras para a formação de professores

Num mundo globalizado, em que as salas de aula se tornam espaços diversos e em que os alunos necessitam de capacidades cada vez mais complexas para, colaborativamente, resolverem questões transnacionais, é fundamental repensar a formação de professores e refletir sobre as competências necessárias para que estes profissionais sejam capazes de abrir os olhos e as mentes dos alunos para as realidades do mundo, sensibilizando-os para construírem um mundo com mais justiça, igualdade e direitos humanos.

Estudos recentes têm vindo a propor um conjunto de disposições, atitudes, conhecimentos e capacidades que se pensa serem necessários para que um professor seja capaz de educar de acordo com uma perspetiva de educação global (cf. Longview Foundation, 2008; Reimers, 2009; Zeichner, 2010; Zhao, 2010). Para além dos conhecimentos, capacidades e atitudes referidos anteriormente (cf. Mansilla & Jackson, 2011; Oxfam, 2015a), destacam-se outros, mais específicos, relacionados com o conhecimento e a compreensão da dimensão internacional do ensino; capacidades para utilizar linguagens múltiplas; proficiência em línguas estrangeiras; conhecimentos e

capacidades pedagógicas para educar alunos de *backgrounds* diversos e para os ajudar a (re)conhecer múltiplos pontos de vista; capacidades para desenvolver parcerias locais, nacionais e internacionais que promovam a aprendizagem em contextos reais; e um compromisso com a educação de cidadãos responsáveis pelo mundo e pelas comunidades em que vivem.

Como assinalam vários autores (Cushner, 2007; Landorf, Rocco, & Nevin, 2007; O'Connor & Zeichner, 2011; Zhao, 2010), estas competências nem sempre são suficientemente desenvolvidas nos programas de formação de professores. Isto deve-se, em parte, ao facto de a formação destes profissionais ser um campo académico que ainda é considerado, largamente, uma questão de interesse nacional, atitude que remonta à construção dos Estados-nação e à criação dos sistemas de ensino nos séculos XVIII e XIX. Assim, grande parte dos programas de formação continua focada na preparação de professores para o mercado nacional, bem como na transmissão de conhecimentos sobre legislação, metodologias e práticas adequadas aos contextos locais e a necessidades e interesses de um modelo-tipo de crianças e jovens.

Apesar de estes conhecimentos serem necessários, não são suficientes para educar indivíduos para agirem e (com)viverem neste mundo tão complexo, sendo que, como bem referem Goetz, Jaritz e Oser, «local and national issues can often be better understood if embedded in a wider global context» (2011, p. 7). Acresce referir que esta formação parece ignorar as possibilidades, cada vez mais reais, de os professores ensinarem crianças oriundas de diferentes partes do mundo e de, eles próprios, virem a desempenhar as suas funções fora do território nacional (Goodwin, 2012; Hudson & Zgaga, 2008; Schleicher, 2012).

Neste sentido, e atendendo ao perfil homogéneo que ainda parece caracterizar a classe docente e os candidatos a professores,⁷ algumas instituições de ensino superior têm vindo a apostar na internacionalização dos *curricula* de formação, ou seja, na inclusão intencional de uma perspetiva internacional, intercultural ou global nos

⁷ Apesar de cada vez mais nos depararmos com uma população escolar heterogénea a nível linguístico e cultural, a classe docente continua a ser representada, maioritariamente, por mulheres, brancas e monolíngues. Esta realidade exige que os programas de formação de professores desenvolvam um conhecimento e compreensão profundos de questões relacionadas com a diversidade e o multiculturalismo e fomentem atitudes de respeito face ao Outro (cf. Patrick, Macqueen, & Reynolds, 2014).

conteúdos, objetivos de aprendizagem, metodologias, atividades e tarefas de avaliação de um programa de estudos (Leask, 2015).

Nos Estados Unidos e na Austrália, em particular, esta internacionalização tem revestido a forma de experiências de mobilidade integradas nos planos de formação, que implicam o contacto dos futuros professores com contextos multiculturais fora do seu país (Mahon, 2007). A investigação sugere que estas oportunidades, para além de trazerem benefícios pessoais e profissionais, como uma maior autonomia e autoconfiança, desenvolvem a consciência (inter)cultural dos futuros professores, fomentam um maior apreço pela diversidade linguística e cultural e fortalecem um compromisso com a justiça social, auxiliando os professores a construírem práticas mais adequadas às realidades locais (Aglazor, 2010; Cushner, 2007; Dunn et al., 2014; Phillion & Malewski, 2011; Richardson, 2012; West, 2013).

No entanto, estas opções nem sempre são exequíveis a nível financeiro e logístico, nem conduzem aos resultados esperados. Estudos realizados com futuros professores que participaram em programas de mobilidade, indicam que as experiências internacionais podem reforçar estereótipos pré-existentes e inflacionar a perceção dos professores sobre o conhecimento que julgam possuir acerca de outras culturas (cf. Goetz, Jaritz, & Oser, 2011). Phillion et al. (2009) consideram que, para que as experiências de mobilidade internacional sejam positivas, é necessário apostar num trabalho prévio de análise crítica do contexto social, cultural e político da comunidade a visitar e num trabalho continuado de autorreflexão sobre as experiências vividas.

Tendo em conta estas limitações, uma abordagem mais “doméstica” de internacionalização do currículo, na esteira da “internationalization at home” (Beelen & Jones, 2015), tem vindo a ganhar relevância no contexto de formação de professores. Nesta abordagem o foco não está numa “outbound mobility”, mas sim em experiências educativas múltiplas, sistemáticas e transversais que são proporcionadas a todos os futuros professores (e não apenas aos que têm a “boa fortuna” de participar em experiências de mobilidade) nos próprios locais onde estudam.

Entre estas experiências educativas destacam-se a realização de projetos de investigação em ambientes multiculturais; colaborações online com instituições estrangeiras que incluam a pesquisa acerca de um mesmo conteúdo ou temática em

contextos diversos; a presença em seminários de professores e investigadores estrangeiros que apresentem um ponto de vista alternativo sobre uma questão em estudo; a integração das experiências e perspectivas de estudantes estrangeiros e em mobilidade (por exemplo, através da análise de sistemas educativos e metodologias de ensino em diferentes países); a comparação de resultados de investigação em estudos nacionais e internacionais; simulações de interações interculturais; ou, então, o trabalho de campo junto de organizações locais que trabalham em projetos internacionais (cf. Barker, 2011; Jean-Sigur, Bell, & Kim, 2016; Longview Foundation, 2008).

Apesar de existirem ainda poucos estudos que detalhem práticas de educação global com futuros professores centradas na internacionalização do currículo (O'Connor & Zeichner, 2011), alguns formadores de professores têm vindo a investigar as suas próprias práticas, apresentando propostas que revelam as potencialidades desta abordagem.

Kirkwood-Tucker (2004) verificou que a simulação de debates da Assembleia das Nações Unidas numa disciplina anual de educação global permitiu que futuros professores do ensino secundário desenvolvessem uma maior compreensão sobre questões globais (como a pobreza, o trabalho infantil, a segurança global, ou o estatuto das mulheres), contribuindo para uma integração mais consciente, refletida e crítica destes temas nos seus planos de aula.

Curtis (2010) descreve como uma atividade de “community walk” (um trabalho de campo de exploração da comunidade multicultural onde se situava a escola) auxiliou os professores estagiários do ensino primário a compreenderem mais profundamente a comunidade escolar, a estabelecerem ligações afetivas com os seus membros e a planificarem atividades mais integradas, colaborativas e relevantes para os seus grupos de crianças.

Por seu lado, Patrick, Macqueen e Reynolds (2014) concluíram que a integração de uma perspectiva de educação global nos cursos de licenciatura de futuros professores de ensino primário e secundário, contribuiu para o desenvolvimento de conhecimentos sobre questões globais, metodologias e recursos educativos, levando os professores a compreenderem a relevância desta perspectiva educativa para a educação dos seus alunos. Todavia, salientam a necessidade de dar mais apoio e

conhecimento aos professores em formação de forma a que estes se sintam competentes para trabalharem questões complexas e sensíveis e poderem integrar esta perspetiva na sua identidade profissional.

Perante estes resultados, é necessário ter em conta que «globally competent teaching may be better conceptualized as a path, rather than as an end goal» (Parkhouse et al., 2015, p. 267). Assim, é necessário apostar numa formação contínua que integre as “experiências acumuladas” dos professores (Goodwin, 2012; Parkhouse et al., 2015) e inclua, simultaneamente, uma componente teórica, centrada no conhecimento sobre teorias da educação e metodologias de ensino e aprendizagem adequadas a um mundo em mudança, e uma componente prática que proporcione oportunidades para os professores colaborarem com outros profissionais na conceção, implementação e avaliação de atividades de educação global.

Neste sentido, a metodologia de investigação-ação (Kemmis & McTaggart, 2007), em que o professor reflete sobre as suas práticas e investiga o próprio trabalho a fim de o melhorar, pode potenciar a sua perceção sobre as possibilidades desta perspetiva educativa para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, levando-o a entender a educação global como uma obrigação moral e profissional e a assumir uma atitude emancipatória de querer transformar os contextos em que se move.

Em síntese e face ao exposto, considero que estas podem ser as três linhas orientadoras para uma formação de professores sustentada numa perspetiva de educação global:

- (1) Integração de uma perspetiva simultaneamente local e global (i.e., “glocal”) nos objetivos, conteúdos, metodologias de aprendizagem, atividades e instrumentos de avaliação dos planos de estudo;
- (2) Conceção e desenvolvimento de experiências educativas múltiplas, sistemáticas, coerentes e transversais, “dentro e fora de portas”, que ampliem os horizontes dos professores, os façam refletir sobre as suas perspetivas e cultivem uma predisposição positiva em relação ao Outro e em relação ao mundo;

- (3) Aposta numa formação contínua sustentada numa metodologia de investigação-ação, que auxilie os professores a construírem os seus próprios percursos rumo a uma educação para um mundo global.

Deste modo, acredito que será possível educar “worldminded professionals” (Merryfield, Lo, & Kasai, 2008) que respondem adequadamente a questões de diversidade, sustentabilidade e justiça social e que geram mudanças em salas de aula cada vez mais heterogéneas neste mundo globalizado.

Considerações finais

Comemora-se, em 2016, o *Ano Internacional do Entendimento Global*, um evento que visa promover um melhor entendimento sobre o impacto global das ações locais, e que configura uma oportunidade para estimular políticas inovadoras que respondam aos desafios globais, como as mudanças climáticas, a segurança alimentar ou as migrações. Neste enquadramento, é importante refletir sobre a conceção de educação que queremos e sobre as competências que professores e alunos precisam de desenvolver para poderem responder adequadamente a estes desafios.

Este texto vai ao encontro destes objetivos, assumindo-se como uma partilha de pesquisas, reflexões e inquietações sobre os conceitos, dimensões, finalidades e práticas que gravitam em torno de uma educação para um mundo global. Não obstante tratar-se de uma interpretação pessoal, espero ter conseguido plantar algumas sementes de curiosidade sobre este tema e estimular vontades, junto dos educadores hodiernos, para ir mais além, rumo a uma educação atenta às realidades do mundo, questionadora e impulsionadora de uma ação conjunta por um mundo melhor, porque, como refere Sunny Varkey, criador do *Global Teacher Prize*, «We need great teachers to grow great minds – to create a more peaceful, more secure and a more just world».

Referências bibliográficas

- Aglazor, G. (2010). Study abroad: An added dimension to preservice teacher education programs. *The Journal of Multiculturalism in Education*, 6(4).
- Barker, M. (2011). *The GIHE Good Practice Guide to Internationalising the Curriculum*. Brisbane: Griffith Institute for Higher Education.

- Beelen, J., & Jones, E. (2015). Redefining Internationalization at Home. In A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, & P. Scott (Eds.), *The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies* (pp. 67-80). Dordrecht: Springer.
- Byram, M. (2014). Twenty-five years on – from cultural studies to intercultural citizenship. *Language, Culture and Curriculum*, 27(3), 209-225.
- Candelier, M., Andrade, A. I., Bernaus, M., Kervran, M., Martins, F., Murkowska, A., et al. (2004). *Janua Linguarum – The Gateway to Languages. The Introduction of Language Awareness in the Curriculum: Awakening of Languages*. Strasbourg: Council of Europe.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., De Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meissner, F.-J. et al. (2007). *Framework of References for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*. Graz: Council of Europe.
- Carvalho, E. A. (2015). *A competência global na aula de língua inglesa: como preparar os alunos para viver e agir no mundo atual?* Aveiro: Universidade de Aveiro (relatório de mestrado). Disponível em: <<http://ria.ua.pt/handle/10773/15708>>
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições ASA.
- Conselho da Europa. (2002). *Declaração de Maastricht sobre Educação Global*. Disponível em: <<http://www.cidac.pt/files/6313/8513/1457/Guia-prtico-para-a-educaco-global.pdf>> [Apêndice I]
- Conselho da Europa. (2010). *Guia prático para a educação global: um manual para compreender e implementar a educação global*. Lisboa: Centro Norte-Sul do Conselho da Europa. Disponível em: <http://nscglobaleducation.org/images/Resource_center/GE_Guidelines_Portuguese.pdf>
- Cushner, K. (2007). The role of experience in the making of internationally-minded teachers. *Teacher Education Quarterly*, 1, 27-39.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
- Della Chiesa, B., Scott, J., & Hinton, C. (Eds.). (2012). *Languages in a Global World – Learning for Better Cultural Understanding*. Paris: OECD. Disponível em: <<http://www.asiapacificmle.net/wp-content/uploads/2013/03/OECD-Languages-in-a-Global-World.pdf>>
- Dunn, A. H., Dotson, E. K., Cross, S. B., Kesner, J., & Lundahl, B. (2014). Reconsidering the local after a transformative global experience: A comparison of two study abroad programs for preservice teachers. *Action in Teacher Education*, 36(4), 283–304.
- Georgiou, M. (2012). Language learning for global citizenship: the intercultural and political dimensions of foreign language education. In N. Palaologou & G. Dietz (Eds.), *Mapping the Broad Field of Multicultural and Intercultural Education Worldwide: Towards the Development of a New Citizen* (pp. 453-468). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Giddens, A. (2000). *O mundo na era da globalização*. Lisboa: Editorial Presença.
- Goetz, T., Jaritz, G., & Oser, F. (Eds.). (2015). *Pains and Gains of International Mobility in Teacher Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Goodwin, A. L. (2012). Globalization and the preparation of quality teachers: rethinking knowledge domains for teaching. In R. L. Quezada (Ed.), *Internationalization of Teacher Education: Creating Globally Competent Teachers and Teacher Educators for the 21st Century* (pp. 19-32). Abingdon: Routledge.

- Guilherme, M. (2007). English as a global language and education for cosmopolitan citizenship. *Language and Intercultural Communication*, 7 (1), 72-90.
- Hicks, D. (2007). Responding to the world. In D. Hicks & C. Holden (Eds.), *Teaching the Global Dimension: Key Principles and Effective Practice* (pp. 3-13). Abingdon: Routledge.
- Hudson, B., & Zgaga, P. (2008). *Teacher Education Policy in Europe: A Voice of Higher Education Institutions*. Umeå: Faculty of Teacher Education, University of Umeå.
- Jean-Sigur, R., Bell, D., & Kim, Y. (2016). Building global awareness in early childhood teacher preparation programs. *Childhood Education*, 92(1), 3-9.
- Kaur, B. (2012). Equity and social justice in teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 28, 485-492.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2007). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research (2nd edition)* (pp. 271-330). Thousand Oaks: Sage.
- Kirkwood-Tucker, T. F. (2004). Empowering teachers to create a more peaceful world through global education: Simulating the United Nations. *Theory & Research in Social Education*, 32(1), 56-74.
- Landorf, H., Rocco, T. S., & Nevin, A. (2007). Creating permeable boundaries: teaching and learning for social justice in a global society. *Teacher Education Quarterly*, 1, 41-56.
- Leask, B. (2015). *Internationalizing the Curriculum*. Abingdon: Routledge.
- Longview Foundation. (2008). *Teacher Preparation for the Global Age: The Imperative for Change*. Washington, D.C.: Longview Foundation for Education in World Affairs and International Understanding.
- Lourenço, M. (2013). *Educação para a diversidade e desenvolvimento fonológico na infância*. Aveiro: Universidade de Aveiro (tese de doutoramento não publicada). Disponível em: <<http://ria.ua.pt/handle/10773/11428>>
- Mahon, J. (2007). A field of dreams? Overseas student teaching as a catalyst towards internationalizing teacher education. *Teacher Education Quarterly*, 1, 133-149.
- Mansilla, V. B., & Jackson, A. (2011). *Education for global competence: Preparing our youth to engage the world*. New York: Asia Society. Disponível em: <<http://asiasociety.org/files/book-globalcompetence.pdf>>
- Marshall, J. (2014). *Introduction to Comparative and International Education*. London: Sage.
- Merryfield, M. M., Lo, J. T.-Y., & Kasai, M. (2008). Worldmindedness: Taking off the blinders. *Journal of Curriculum and Instruction*, 2(1), 6-16.
- Mistrati, M., & Romano, R. (2010). *The Dark Side of Chocolate*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=I5dJwA-xaVA>> [documentário].
- Nações Unidas. (2000). *Objetivos de Desenvolvimento do Milénio*. Disponível em: <<https://www.unric.org/html/portuguese/uninfo/MDGs/MDGs2.html>>
- O'Connor, K., & Zeichner, K. M. (2011). Preparing US teachers for critical global education. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3-4), 521-536.
- O'Laughlin, E., & Wegimot, L. (Eds.). (2002). *Global Education in Europe to 2015. Strategy, Policies and Perspectives. Outcomes and Papers of the Europe-wide Global Education Congress, Maastricht, The Netherlands, 15th-17th November 2002*. Lisbon: North-South Centre of the Council of Europe.
- Oxfam (2015a). *Education for Global Citizenship: A Guide for Schools*. London: Oxfam GB. Disponível em: <<http://www.oxfam.org.uk/education/global-citizenship/global-citizenship-guides>>

- Oxfam (2015b). *Global Citizenship in the Classroom: A Guide for Teachers*. London: Oxfam GB. Disponível em: <<http://www.oxfam.org.uk/education/global-citizenship/global-citizenship-guides>>
- Parkhouse, H., Tichnor-Wagner, A., Cain, J. M., & Glazier, J. (2016). “You don’t have to travel the world”: accumulating experiences on the path toward globally competent teaching. *Teaching Education*, 27(3), 267-285.
- Patrick, K. F., Macqueen, S., & Reynolds, R. (2014). Pre-service teacher perspectives on the importance of global education: world and classroom views. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(4), 470-482.
- Peterson, A., & Warwick, P. (2015). *Global Learning and Education: Key Concepts and Effective Practice*. Abingdon: Routledge.
- Phillion, J., & Malewski, E. (2011). Study abroad in teacher education: delving into cultural diversity and developing cultural competence. *Action in Teacher Education*, 33(5), 643–657.
- Phillion, J., Malewski, E., Sharma, S., & Wang, Y. (2009). Reimagining the curriculum: future teachers and study abroad. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 18, 323–339.
- Quezada, R. L. (2012). *Internationalization of Teacher Education: Creating Globally Competent Teachers and Teacher Educators for the 21st Century*. Abingdon: Routledge.
- Readman, J. (2004). *The World Came to My Place Today*. London: Eden Project Books.
- Reimers, F. M. (2009). Leading for global competency. *Teaching for the 21st Century*, 67(1).
- Richardson, P. (2012). *Study abroad teacher education programme: student perspectives on professional and personal development*. Sheffield, UK: University of Sheffield, School of Education (tese de doutoramento não publicada).
- Robbins, R. E. (2013). *Girl Rising: The Nepal Chapter*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Hk2Q7WLzn0s>> [documentário].
- Schleicher, A. (Ed.). (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from Around the World*. Paris: OECD.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/ocepe_abril2016.pdf>
- Sousa Santos, B. (2001). Os processos da globalização. In B. Sousa Santos (Ed.), *Globalização: fatalidade ou utopia?* (pp. 31-106). Porto: Edições Afrontamento.
- Tochon, F. V. (2009). The key to global understanding: World languages education – Why schools need to adapt. *Review of Educational Research*, 79(2), 650-681.
- Townsend, T. (2011). Thinking and acting both locally and globally: new issues for teacher education. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 37(2), 121–137.
- Tye, K. A. (2014). Global Education: a worldwide movement. An update. *Policy Futures in Education*, 12(7), 855-871.
- Unesco. (2015). *Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI*. Paris: Unesco. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002343/234311por.pdf>>
- West, C. (2013). *Global Classrooms, Global Teachers: Building Cross-Cultural Competence through Experiences Abroad*. Washington, DC: NAFSA Association of International Educators.

- Wisely, T., Barr, I., Britton, A., & King, B. (2010). *Education in a Global Space: Research and Practice in Initial Teacher Education*. Edinburgh: IDEAS (International Development Education Association Scotland).
- Wolton, D. (2010). Mondialisation, diversité culturelle et démocratie. *Synérgies Brésil*, número spécial 1, 13-20.
- Zeichner, K. M. (2010). Preparing globally competent teachers: A U.S. perspective. *Colloquium on Internationalizing Teacher Education Curriculum*. Kansas City: NAFSA, Association of International Educators.
- Zhao, Y. (2010). Preparing globally competent teachers: A new imperative for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(5), 422-431.

Recursos para trabalhar a educação global

- Aidglobal. (2015). *Manual de Educação para a Cidadania Global: uma proposta de articulação para o 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Aidglobal. Disponível em: <http://www.educarparacooperar.pt/wp-content/uploads/FINAL_Manual-Cidadania-Global_Digital.pdf>
- Collins, M. (2008). *Global Citizenship for Young Children*. London: SAGE Publications.
- Conselho da Europa. (2010). *Guia prático para a educação global: um manual para compreender e implementar a educação global*. Lisboa: Centro Norte-Sul do Conselho da Europa. Disponível em: <http://nscglobaleducation.org/images/Resource_center/GE_Guidelines_Portuguese.pdf>
- Hayden, G. C., & Mathews, W. (Eds.) (2010). *Educating for Global Citizenship: An EFTO Curriculum Development Inquiry Initiative*. Toronto, Ontario: Elementary Teachers' Federation of Ontario (EFTO). Disponível em: <<http://www.etfo.net/globaled/Educating4GlobalCitizenship.pdf>>
- Oxfam (2015). *Global Citizenship in the Classroom: A Guide for Teachers*. London: Oxfam GB. Disponível em: <<http://www.oxfam.org.uk/education/global-citizenship/global-citizenship-guides>>
- Sampedro, R. & Hillyard, S. (2004). *Global Issues: Resource Book for Teachers*. Oxford: Oxford University Press.
- Tavangar, H. S., & Mladic-Morales, B. (2014). *The Global Education Toolkit for Elementary Learners*. Thousand Oaks: Sage.
- Tavangar, H. S. (2009). *Growing up Global: Raising Children to be at Home in the World*. New York: Ballantine Books.

Links úteis⁸

Development Education Centre South Yorkshire
<<http://www.decsy.org.uk/>>

Fundação Gonçalo da Silveira
<<http://fgs.org.pt/>>

⁸ Esta seleção não pretende ser exaustiva, podendo ser consultada, para o efeito, a versão eletrónica do *Guia Prático para a Educação Global* do Centro Norte-Sul do Conselho da Europa (www.nscentre.org), que apresenta links úteis no domínio da educação global, atualizados regularmente.

Global Education

<<http://www.globaleducation.edu.au/resources-gallery/resource-gallery-teaching-activities.html>>

Global Education Yellow Pages

<http://www.chapman.edu/ces/global-ed-yellow-pages/index.aspx>

Global Learning Centre

<<http://www.glc.edu.au/>>

Global Teacher Education

<<http://www.globalteachereducation.org/>>

Global Worlds

<<http://www.globalwords.edu.au/>>

iEARN - International Education and Resource Network

<<https://iearn.org/>>

Kids go global

<<http://www.kidsgoglobal.net/the-issues/>>

One World Centre

<<http://www.oneworldcentre.org.au/resources-for-teachers/teaching-activities/>>

Oxfam Global Citizenship

<<http://www.oxfam.org.uk/education/resources/global-citizenship-in-the-whole-school>>

United Nations Global Classrooms

<<http://www.unausa.org/global-classrooms-model-un>>